



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

La Segunda Guerra Mundial en el aula. Gamificación y empatía histórica

Autor/es

RAQUEL IRISARRI GUTIÉRREZ

Director/es

IGNACIO GIL DÍEZ USANDIZAGA

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Curso académico

2017-18



La Segunda Guerra Mundial en el aula. Gamificación y empatía histórica, de
RAQUEL IRISARRI GUTIÉRREZ

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative
Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los
titulares del copyright.

© El autor, 2018

© Universidad de La Rioja, 2018

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

La Segunda Guerra Mundial en el aula. Gamificación y empatía histórica

Autor:

Raquel Irisarri Gutiérrez

Tutor/es: Ignacio Gil-Díez Usandizaga

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2017/2018

ÍNDICE

1. Introducción.....	p.1
2. Objetivos	p.5
3. Marco teórico.....	p.9
3.1 La teoría del aprendizaje significativo	p.9
3.2 El aprendizaje basado en problemas (ABP)	p.10
4. Estado de la cuestión	p.13
5. Propuesta de intervención didáctica.....	p.17
5.1 Objetivos específicos de la intervención	p.19
5.2 Criterios de evaluación	p.19
5.3 Estándares de aprendizaje evaluables	p.20
5.4 Descripción de su aplicación.....	p.20
5.4.1 Casos prácticos	p.24
5.5 Materiales y recursos utilizados	p.31
5.6 Evaluación	p.32
6. Discusión.....	p.35
7. Conclusiones.....	p.39
8. Referencias bibliográficas	p.43
8.1 Referencias electrónicas.....	p.46
8.2 Textos legales.....	p.47
9. Anexos	p.49
9.1. Cartas de personaje. Kennkarte	p.49
9.2. Cartas de grupo	p.50
9.3. Noticias de prensa real y ficticia.....	p.53
9.4 Rúbrica del juego de rol y del “diario de guerra”	p.55

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta de innovación didáctica para el curso de 4º de ESO basada en un juego de rol-debate en el que los alumnos deberán resolver por grupos problemas sobre acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Además los estudiantes llevarán un “diario de guerra” en el cual incluirán una narrativa en que encarnarán al personaje asignado para el rol y una línea temporal con los principales hechos del conflicto. Para ello las actividades apoyarán en los principios psicopedagógicos del constructivismo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en problemas, al mismo tiempo que se desarrolla la empatía histórica. El ejercicio permite también trabajar las competencias clave estipuladas por la LOMCE (comunicación lingüística, aprender a aprender y sociales y cívicas) relacionadas con la formación del pensamiento histórico del alumnado.

Palabras clave: aprendizaje significativo, aprendizaje basado en problemas, empatía histórica, juego de rol, Segunda Guerra Mundial, gamificación.

Abstract

The aim of this paper is to expose a proposal of didactic innovation for the 4th year of secondary school based on a role-playing debating game in which the students will have to solve problems about events of the Second World War (1939-1945) in groups. In addition, students will keep a "war diary" in which they will include a narrative playing the character assigned to the role and a timeline with the main facts of the conflict. To this end, the activities will be based in the psycho-pedagogical principles of constructivism, meaningful learning and problem-based learning, while at the same time developing historical empathy. The exercise also allows to work on the key competences stipulated by the LOMCE (linguistic communication, learning to learn and social and civic) related to the formation of the historical thought of the students.

Key words: meaningful learning, problem-based learning, historical empathy, rol playing, Second Word War, gamification.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente nos encontramos inmersos en un mundo globalizado expuesto a un continuo proceso de cambio que da lugar a contextos cada vez más diversos e interconectados (Hernández Cardona, 2002: 7-8). Para que los adolescentes puedan comprender y desenvolverse en este mundo, necesitan poseer una serie de competencias, capacidades y habilidades que resultan clave en este nuevo contexto. Esto ha supuesto el planteamiento de diferentes retos educativos para la enseñanza de la geografía y la historia, como son la introducción en los currículos de la enseñanza competencial, el aumento de la presencia de la tecnología en nuestra vida diaria y los profundos cambios sociales (Gómez Carrasco, Ortuño Molina y Miralles Martínez, 2018: 7-8). Pagés (2003: 23) considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales debe contribuir a la formación de sus alumnos en competencias y habilidades relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía y la conciencia histórica. De este modo se les proporcionarán los conocimientos y herramientas necesarias para interpretar el pasado para comprender el presente y el futuro, capacitándolos para enfrentarse a esta sociedad globalizada y al reto de ejercer una ciudadanía activa y responsable (Miralles Martínez, 2009: 264).

Dentro de las aulas de Educación Secundaria Obligatoria nos encontramos con un contexto muy complejo. Los alumnos se encuentran sumidos en una etapa complicada de sus vidas, como es la adolescencia, que está caracterizada por la búsqueda de la identidad personal, la aceptación de cambios biopsicosociales y que generan en el alumno la necesidad de diferenciarse del resto, buscando al mismo tiempo sentirse integrado en un grupo pero independiente (Martín Bravo, Navarro Guzmán, Román Sánchez y Carbonero Martín, 2011: 50-52). A ello hay que sumar que el actual mundo tecnológico en que viven ha reducido los niveles de atención, por lo que la innovación educativa se presenta como un elemento necesario para conseguir no sólo la transmisión de una serie de contenidos estipulados por la ley, sino despertar el interés del alumnado y contribuir a su formación como individuos sociales y futuros ciudadanos.

Ante esta realidad, la gamificación se presenta como una actividad controvertida por la pedagogía tradicional en su aplicación a la enseñanza pero consustancial para la especie humana (Moreno Murcia, 2002: 11). Es definida por Gabe Zichermann y Christopher Cunningham en su obra *Gamification by Design* (2011: 11) como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas”. Otro autor que estudia este proceso en relación con su potencial educativo es Karl M. Kapp (2012: 9) quien la caracteriza como “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”. Este es el objetivo de la propuesta didáctica que se va a desarrollar en este trabajo, emplear la técnica de los juegos de rol para promover un aprendizaje activo y significativo buscando captar el interés del alumno por la materia. Estos autores reconocen en la gamificación la capacidad de influir en la conducta psicológica y social del jugador. Ciertos elementos presentes en los juegos como puntos, niveles, recompensas, avatar, etc. crean un espacio de juego que motiva a los jugadores y los predispone psicológicamente para seguir adelante con él (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013).

Durante el trascurso de las prácticas del máster se detectaron varias dificultades en el proceso de aprendizaje de los alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria a la hora de abordar la Unidad Didáctica de la Segunda Guerra Mundial. La primera dificultad en los alumnos estaba en comprender la ideología nazi y las decisiones adoptadas por la Alemania nazi durante la Segunda Guerra Mundial tanto en relación con la expansión territorial como con la política de persecución contra judíos u otros grupos sociales.

Otra dificultad detectada está en la temporalización de los distintos acontecimientos que tienen lugar durante el conflicto. La existencia de dos frentes, uno a escala europea y otro global, así como de tres países dentro de las potencias del eje que llevan a cabo sus propias intervenciones genera un contexto multicausal y temporal muy complejo. Es por ello que los alumnos no

consiguen hilar el conjunto de los acontecimientos dentro de una misma línea temporal.

Estos problemas están en parte explicados por la actual formulación del currículum de Geografía e Historia para Educación Secundaria Obligatoria, así como la interpretación del mismo que se hace desde los libros de texto de las editoriales más difundidas (Miralles Martínez, 2009: 262). En ellos, a pesar de la reciente incorporación de contenidos de ampliación relacionados con la historia de la mujer o de minorías étnicas, sigue teniendo un fuerte peso la historia política y factual sobre todo en temas tan complejos como son las dos guerras mundiales. En el currículum estipulado para la Comunidad de La Rioja en el Decreto 19/2015, de 12 de junio, a nivel de contenidos es extremadamente amplio abarcando desde las causas directas del conflicto hasta la guerra fría y los procesos de descolonización. El único contenido y criterio que hace referencia a la historia social sobre la Segunda Guerra Mundial es el holocausto, sin embargo no se hace referencia ni al papel de la mujer en el conflicto ni a los costes humanos de la guerra o a las alteraciones de la vida diaria de los ciudadanos de un país en guerra.

Los enunciados de los bloques de contenidos y, sobre todo, los criterios de evaluación pautados, tanto a nivel estatal como autonómico, presentan escasos ejemplos de tratamiento de la historia social. De este modo la imagen que se transmite a los alumnos de este periodo histórico es la de una mera sucesión de etapas de un conflicto bélico que se desarrolla en una doble escala, tanto europea como global. Todo ello se realiza desde una perspectiva político-militar que en muchos casos es presentado como un mero conocimiento declarativo y factual de conceptos, escenarios, personajes y etapas (Sáiz, 2013). Pero para enseñar a comprender el pasado histórico es necesario completar estas formas de conocimiento con experiencias de innovación que pongan el foco en otras corrientes historiográficas como es la historia social o la historia contrafactual construida en el aula.

Con el objetivo de solventar estos problemas se pretende aplicar la metodología de los juegos de rol para crear una actividad en la que a través del desempeño de roles, la resolución de problemas y la dramatización, se consiga

que los alumnos comprendan la complejidad de una sociedad que se ve inmersa en un sistema totalitario y en una guerra a escala mundial. Al mismo tiempo se pretende desarrollar la empatía de los alumnos haciendo que se pongan en la situación de los ciudadanos alemanes ante la decisión de seguir las normas impuestas por el nuevo régimen o luchar contra él enfrentándose a las consecuencias que ello implicaba (encarcelamiento, exilio, pérdida de propiedades, pérdida de familiares o amigos...).

Esta dinámica busca incrementar la motivación y atención de los alumnos en la materia al mismo tiempo que se fomente el desarrollo de capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, la empatía histórica, el trabajo en grupo y la expresión oral y escrita, facultades todas ellas básicas para la convivencia en la sociedad actual. Asimismo, se les presenta una visión diferente de la historia permitiéndoles desarrollar su capacidad de abstracción y de crítica al crear escenarios distintos a los que realmente se dieron durante el desarrollo del rol-playing, comprendiendo la importancia de la multicausalidad en esta disciplina.

2. OBJETIVOS

Como se ha mencionado anteriormente, la razón por la cual se ha elaborado esta propuesta es que durante el Prácticum del máster se percibió que, a pesar del interés de los alumnos en la Segunda Guerra Mundial, es un tema complejo a la hora de comprender su temporalización, la multicausalidad y la interrelación de los acontecimientos que en este periodo tienen lugar. Es por ello que con este juego de rol-debate se busca que los estudiantes se pongan en el contexto de un país en guerra con una ideología fascista y un sistema de gobierno totalitario para que, dentro de un contexto personal concreto, barajen qué opciones adoptarían ellos y valoren las consecuencias de las mismas, elaborando una historia contrafactual que combina una visión social y política de este periodo. Al mismo tiempo podrán comparar si sus decisiones coinciden con las adoptadas por el gobierno del III Reich alemán durante la Segunda Guerra Mundial.

Además del juego de rol los alumnos elaborarán un “diario de guerra” en el cual, encarnando su personaje del juego de rol, llevarán un pequeño diario en que relaten brevemente las vivencias del mismo. En él deberán incluir un esquema o eje temporal que recoja los distintos acontecimientos que tienen lugar a lo largo de las diferentes fases de la guerra. Con ello se pretende ayudar a los estudiantes a que repasen en casa los principales acontecimientos que se dieron durante el conflicto así como su temporalización.

Esta propuesta didáctica pretende fomentar la adquisición de los contenidos relacionados con la Segunda Guerra Mundial a través del principio pedagógico del aprendizaje significativo, de forma que el estudiante pueda aprovechar de una manera eficaz su propio conocimiento como un esquema organizativo de ideas a partir del cual incorporar, comprender, retener y organizar el nuevo conocimiento (Ausubel, 2002: 135-136). Además, al aplicar la metodología de los juegos de rol se busca complementar el aprendizaje de teorías, conceptos y hechos históricos con la empatía histórica a través de la creación de escenarios y protagonistas concretos que permitan una mejor comprensión histórica (Sáiz, 2013).

El juego es una actividad propia tanto de los seres humanos como de aquellos animales evolucionados que propicia el desarrollo armónico de todas sus capacidades y habilidades a nivel individual y social (Bañares, 2008: 9). Al aplicar la metodología de la gamificación y concretamente de los juegos de rol en el aula, se pueden obtener grandes beneficios en los estudiantes como se puede apreciar en la tabla 1. En esta línea el objetivo de esta propuesta didáctica es incrementar la motivación del grupo al mismo tiempo que desarrollar capacidades como la empatía, la capacidad lingüística de expresión oral y escrita, la capacidad crítica y de análisis de hechos históricos con sus componentes temporales y multicausales.

Tabla 1. Síntesis de los beneficios de los juegos de rol.

Beneficios en la educación:
Permite acceder al conocimiento de forma significativa
Util para memorizar
Mejorar el empleo del cálculo mental
Promoción de la lectura como medio lúdico y recreativo
Gran riqueza de vocabulario
Aportación a determinadas actitudes:
Al desarrollo de la empatía y la tolerancia
A la socialización

Fuente: Grande de Prado y Abella García (2010: 61).

En relación con la empatía histórica, otro de los objetivos que se pretenden conseguir con esta propuesta es otorgar una visión de la historia desde un punto de vista más social buscando así su humanización. De este modo se persigue cambiar la imagen tradicional de la historia como una mera sucesión de acontecimientos, con sus causas y consecuencias, ordenados cronológicamente que deben ser memorizados. La dramatización que tiene lugar con el rol-playing y el “diario de guerra” permite transmitir a los alumnos la idea de que la historia la hacen las personas y que detrás de cada acontecimiento hay seres humanos que tomaron decisiones influidos por factores ideológicos, económicos, sociales, políticos, sentimentales, culturales,

religiosos, etc. Es así como la historia se convierte en el relato vivencial de la humanidad, en el reflejo de cómo los distintos seres humanos nos relacionamos entre nosotros y con el medio físico. Fruto de dicha interacción se producen descubrimientos, avances intelectuales, culturales, enfrentamientos, desigualdades, etc. pero conocer la historia de nuestros antepasados resulta fundamental para poder avanzar hacia el futuro siendo conscientes de las consecuencias de nuestros actos.

El último de los objetivos planteados está relacionado con la innovación curricular iniciada con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 8/2013 de 9 de diciembre) que busca el desarrollo de personas libres que tengan capacidad crítica para reflexionar sobre sí mismos y la sociedad en que viven (Canals Cabau, 2013: 371). Es por ello que en la propuesta didáctica se tendrá en cuenta el aprendizaje por competencias trabajándolas a través de la actividad del juego de rol y del “diario de guerra”. Con la inclusión de esta metodología didáctica se busca que los alumnos adquieran estas competencias clave que se consideran básicas para que los jóvenes se enfrenten a los desafíos de la sociedad actual aplicando recursos psicosociales a contextos particulares (OCDE, 2003: 3).

3. MARCO TEÓRICO

Los fundamentos teóricos de esta propuesta didáctica están relacionados con la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1918-2008), psicólogo, pedagogo y gran referente de la psicología constructivista. Su teoría basa el aprendizaje en la estructura cognitiva previa que el alumno posee, es decir, el conjunto de conceptos e ideas que una persona posee sobre un aspecto concreto y su forma de organización (Ausubel, 2002: 25). El aprendizaje basado en problemas

3.1 La teoría del aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo, el alumno sólo asimila aquellos conocimientos que se le presentan en conexión con los que ya posee. Las ideas tienen que ser puestas en relación con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno (una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición) (Rodríguez Palmero, 2014: 536). Es así como la nueva información encaja con la previa y ésta se ve a su vez reconfigurada por la primera volviéndose más estable y compleja. Es por ello que la primera labor del docente es averiguar qué saben sus estudiantes, cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad para conocer la lógica que hay detrás de su modelo de pensamiento y usarlo como base (Lara Guerrero y Lara Ragel, 2004: 343). De este modo la misión del profesor ayudar al alumno a que vaya aumentando y perfeccionando su conocimiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje bilateral entre el estudiante y el docente en que ambos desempeñan un papel activo (Moreira, 2012: 35).

Según el contenido del aprendizaje, Ausubel (citado en Morales, 2012: 43-45) distingue tres tipos: aprendizaje de representaciones, aprendizaje de conceptos y aprendizaje de proposiciones. En el primer caso, el aprendizaje representacional, es la forma más elemental y al mismo tiempo fundamental del aprendizaje pues de ella van a depender los otros dos tipos. En él el individuo asocia un significado a símbolos arbitrarios (verbales o escritos) con

determinados objetos o eventos que serían sus referentes objetivos a través de una relación unívoca.

El aprendizaje conceptual es similar al aprendizaje de representaciones pero con la diferencia de que ya no se trata de una simple asociación entre símbolo y objeto, sino que se relaciona un símbolo con determinados atributos, propiedades o características comunes a determinados objetos o ideas. Es decir, el individuo percibe regularidades o atributos comunes en ideas, acontecimientos u objetos y pasa a representarlos a través de un determinado símbolo que sustituye al referente concreto del evento u objeto que antes era necesario para dar significado al símbolo. Ausubel (2002: 88) define los "conceptos" como "objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado".

En último lugar, el aprendizaje proposicional consiste en la atribución de un significado a nuevas ideas o conocimientos que son combinados lógicamente y expresados en forma de una proposición. Para que éste tenga lugar es necesario haber llevado a cabo previamente el aprendizaje representacional y conceptual (Lara Guerrero y Lara Ragel, 2004: 345).

Esta teoría destaca la importancia del conocimiento previo del alumno como variable fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Se reconoce el papel primordial del alumno como constructor de su conocimiento al integrar las nuevas ideas, de las cuales ha identificado semejanzas y diferencias con respecto a las previas, y reorganizar sus conocimientos dentro de sus estructuras cognitivas (Moreira, 2005: 86-87).

3.2 El aprendizaje basado en problemas (ABP)

El método del aprendizaje basado en problemas (ABP), está basado en la aplicación de las propuestas de pedagogos como John Dewey (1859-1952) filósofo y pedagogo progresista estadounidense que consideraba necesario la introducción en las aulas de las técnicas de investigación para hacer de los centros de enseñanza "escuelas-laboratorio" en todas las materias, de forma

que los alumnos aprendieran de forma práctica y experimental (Gómez Carrasco et al., 2018: 90-91).

Otro pedagogo que enlaza con la enseñanza activa y progresiva de Dewey es Jerome Seymour Bruner (1915-2016), psicólogo y pedagogo estadounidense que defendía el aprendizaje por descubrimiento, es decir, consideraba que el profesor tenía que motivar a sus estudiantes para que descubran por sí mismos las relaciones existentes entre los conocimientos que han adquirido y construyan proposiciones (Sampascual Maicas, 2007: 201). Dicho con sus propias palabras: "la enseñanza por descubrimiento generalmente implica no tanto el proceso de conducir a los estudiantes a descubrir "lo que hay ahí fuera" si no a descubrir lo que tienen en sus propias cabezas" (Bruner, 1973. En Stephenson, & Sangrá, 2003: 24).

Esta metodología de aprendizaje persigue el desarrollo de un aprendizaje autodirigido en que el alumno adquiere un papel activo y donde el docente adopta el papel de colaborador y guía del alumnado. Para ello se enfrenta a los alumnos ante una situación problemática, ficticia pero basada en un contexto real, para cuya resolución es necesario aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de razonamiento (Gómez Carrasco et al., 2018: 97). A través de ella se favorece la reflexión crítica del conocimiento adquirido y el aprendizaje grupal a partir de la resolución de problemas "reales" (Calvopiña León y Bassante Jiménez, 2016: 343).

A la hora de aplicar este tipo de principios psicopedagógicos siempre hay que tener en cuenta que se dan cambios en la capacidad cognitiva de los alumnos relacionados con la edad. Estos cambios marcarán la capacidad de abordar niveles de profundización en las materias en función de su nivel de abstracción, posesión de conceptos y términos, capacidad de retención y pensamiento, de mantenimiento de la atención y de comprensión y manipulación de abstracciones y las relaciones existentes entre ellas (Ausubel, 2002: 45). Es por ello que cada propuesta didáctica debe ser adaptada a las particularidades de cada nivel educativo primeramente y en última instancia a cada grupo-clase con sus correspondientes ritmos de aprendizaje y

capacidades cognitivas, atendiendo al mismo tiempo a las situaciones particulares de cada alumno que la compone.

Apoyando la propuesta en este marco teórico se pretende que a través de ejercicios tales como la lluvia de ideas, los debates y las imágenes y películas seleccionadas para el ejercicio de rol, los alumnos puedan asociar el conocimiento previo que poseen sobre la Segunda Guerra Mundial y el conocimiento que han adquirido en la unidad didáctica anterior con el nuevo conocimiento que se les va a presentar en esta unidad. Además con los ejercicios de resolución de problemas que se les presentan en el rol tendrán que resolverlos aplicando sus conocimientos a través de la realización de argumentaciones.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El juego es considerado por autores como Bañares (2008: 13) y Paredes Ortiz (2002: 11) como un fenómeno antropológico y una herramienta básica para el desarrollo integral del niño puesto que guarda conexiones con el desarrollo del individuo en aspectos tales como la creatividad, la resolución de problemas o el aprendizaje de roles sociales. Esto es debido a la vinculación de la dinámica del juego con las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil que son: psicomotriz, intelectual, social y afectivo-emocional.

El juego de rol es un método de enseñanza basado en una dramatización a través de la representación de unas identidades o “roles” por parte de los participantes, con el fin de resolver problemas reales o hipotéticos, de una manera informal pero realista (Bañares, 2008: 126). Gómez Carrasco (et al., 2018: 105) diferencia entre dos procesos de enseñanza-aprendizaje en que el juego ostenta un papel fundamental, la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (ABJ). En la propuesta didáctica desarrollada en este trabajo se van a aplicar estrategias gamificadoras, es decir, actividades que incluyen elementos del juego (retos, límite de tiempo, roles...). El aprendizaje basado en juegos implicaría el empleo de juegos ya existentes que tienen una relación directa con determinados contenidos didácticos como podría ser Catán o Civilization en el caso de las ciencias sociales.

En la historia de la educación contemporánea se han desarrollado múltiples investigaciones y experiencias educativas de la actividad lúdica en el aula. Payá Rico (2006: 11) en su tesis doctoral nos habla del recorrido histórico de su estudio con pedagogos como Froëbel, Montessori, Decroly, Pestalozzi y Claparède que dentro de la línea de la pedagogía lúdica que emplearon autores como Aristóteles o Erasmo, inician un nuevo enfoque que considera el juego como material educativo que propicia que el individuo descubra las ideas y se produzca una verdadera asimilación del conocimiento. De este modo se enlaza la actividad lúdica con los principios ausubelianos del aprendizaje significativo.

En los últimos años ha recibido la atención de múltiples autores que han indagado sobre dicha aplicación de la mecánica de la gamificación en general y

de los juegos de rol en particular a la educación. Autores como Kapp (2012), Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013) y Bañares (2008) señalan una serie de elementos clave que es necesario incluir en el proceso de gamificación de cualquier dinámica de aula. Estos autores tienden a centrarse en aquellas dinámicas o actividades desarrolladas en Educación Secundaria.

El principal elemento que señalan es el denominado “propósito épico” que vendría a ser la misión u objetivo principal del juego (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2013). Esta tiene que resultar atractiva a los ojos del alumno al mismo tiempo que brinda la posibilidad de aprender jugando. De este modo se le va proporcionando información al jugador-alumno de forma explícita e implícita haciéndola que la asimile y establezca relaciones mentales entre contenidos mientras va avanzando en el juego. Para ello es necesario el papel del director del juego, que podría ser representado por el docente y que es el que ejerce de guía y orientador del juego dejando el papel principal del proceso de aprendizaje al alumno que va construyendo su conocimiento de forma colectiva con su grupo (Kapp, 2012: 260).

También es necesario que los retos o problemas que se le vayan presentando al grupo-clase vayan ascendiendo progresivamente en dificultad para que el alumno no pierda el interés en el juego. Dichos retos son afrontados de forma colectiva, lo que fomenta la participación activa de todos los miembros del grupo-clase en su resolución (Bañares, 2008: 126). Al incluir estos niveles se fomenta el deseo de superación personal y grupal de los jugadores-alumnos al mismo tiempo que reciben y trabajan información o contenidos sobre el tema en cuestión (Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez, 2013).

Grande de Prado y Abella García (2010) realizan un repaso a la bibliografía y características de los principales juegos de rol aplicados a la educación. Una cuestión interesante que abordan son los inconvenientes y las ventajas de su empleo en las aulas así como su habitual orientación hacia temas transversales tales como la educación sexual, la resolución de conflictos o la educación en valores.

En relación con las metodologías de aprendizaje constructivistas que buscan fomentar la implicación y motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Saenz del Castillo Velasco (2017), Pizarro Alcalde y Cruz Pazos (2014), Sáiz (2013), Domínguez (1986), González Monfort (et al., 2009 y 2010), Cabaleiro Pérez (2013) y Santacana (2016) entre otros, son otros autores que han investigado o desarrollado experiencias didácticas en las que han empleado estrategias empáticas y de simulación. Éstas incluyen todo tipo de actividades relacionadas con la dramatización y los juegos de rol que permiten poner al estudiante ante un problema real o hipotético, le hacen reflexionar sobre posibles soluciones al mismo tiempo que facilitan la comprensión de acontecimientos o comportamientos concretos (Gómez Carrasco et al., 2018: 100).

En ellos se hace hincapié en el papel del docente como motivador de sus alumnos a través de metodologías didácticas en que el estudiante adopte un papel activo. De este modo plantean unas secuencias de actividades con que se pretende fomentar tanto el trabajo autónomo como en equipo y la capacidad de resolución de problemas, al mismo tiempo que se trabajan competencias en relación con la capacidad de trabajo en equipo, de comprensión de la multicausalidad histórica y las habilidades sociales y de comunicación tanto oral como escrita, que son objetivos claves a desarrollar también con la propuesta didáctica que se realiza en este trabajo.

La empatía histórica es una de las características que se pretende que los alumnos desarrollen a la hora de aplicar los juegos de rol al aprendizaje de las ciencias sociales. Ésta es una competencia propia de lo que González Monfort, Henríquez Vázquez, Pagès Blanch y Santisteban Fernández (2009: 284) denominan “aprendizaje del pensamiento histórico” y cuyo objetivo es mejorar la comprensión histórica y acercar los procesos cognitivos que llevan a cabo los historiadores en su trabajo a la escuela. El estudio de su aplicación a la didáctica se inició a partir de la experiencia llamada *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA) desarrollada en 1987 por Peter Lee, Alaric Dickinson and Rosalyn Ashby (1996), quienes señalaron que la empatía histórica consigue que el sujeto conecte con las razones que impulsaron a las acciones de los personajes históricos. No obstante para que este proceso se

efectúe exitosamente es necesario llevar a cabo la diferenciación inicial entre el pasado y el presente, manteniendo una distancia temporal y comprendiendo el contexto en que se enmarcan dichas acciones para comprender su sentido (Lee, Dickinson & Ashby, 1996: 7).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA O APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA

La propuesta de intervención didáctica que se va a desarrollar está pensada para alumnos de 4º de Educación Secundaria, curso en que las capacidades de abstracción y razonamiento lógico están desarrolladas (Martín Bravo et al., 2011: 52-54). Consiste en un juego de rol sobre la Segunda Guerra Mundial en el que el grupo-clase compondrán distintas partes del gobierno del Tercer Reich alemán que, de forma conjunta y bien argumentada, deberán ir adoptando soluciones ante diferentes problemas que se les vayan planteando y que marcarán el desarrollo del conflicto.

En la planificación de la actividad de juego de rol en relación con la unidad didáctica, se ha aplicado una secuencia didáctica basada en los principios del constructivismo y el aprendizaje significativo de Ausubel (Canals Cabau, 2013: 76). Por ello en un primer momento se desarrollará una fase de exploración de las ideas previas presentes en los alumnos en relación al tema de la Segunda Guerra Mundial, con un doble objetivo: que los alumnos sean conscientes de los conocimientos previos que ya poseen y que el profesor los emplee como punto de partida del aprendizaje. Tras ello se dará inicio a una fase de introducción de nuevos contenidos que estarán en conexión con las ideas previas de los alumnos. En esta segunda fase también se irá desarrollando el juego de rol a modo de actividad de refuerzo para consolidar la adquisición de los nuevos conocimientos. En la tercera y última fase los estudiantes deberán sintetizar y organizar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, para ello se ha ideado el “diario de guerra” en que además del diario del personaje del rol tendrán que ir esquematizando en un eje temporal los acontecimientos de la guerra.

El empleo de la mecánica de los juegos de rol permite al alumno tener una visión diferente de la Segunda Guerra Mundial en general y de la Alemania nazi en particular, ya que debe ocupar el lugar de otra persona que puede tener una ideología o contexto distinto al suyo. Asumir esta visión diferente pretende conseguir que los alumnos sean más tolerantes y comprensivos con las ideas de los demás, al mismo tiempo que comprenden mejor las implicaciones

personales de vivir en un régimen totalitario. Al mismo tiempo dicha mecánica permite un alto grado de participación por parte de todos los miembros del grupo-clase a través de los distintos grupos en que ésta queda dividida. El profesor debe desempeñar la función de moderador y agilizador del debate para garantizar que el debate sea constructivo y no se pierda de vista el objetivo final del mismo que es la resolución del problema (Bañeres, 2008: 126).

Como ya se ha comentado con anterioridad, el aprendizaje competencial también estará presente en esta propuesta para llevar a cabo una educación integral que favorezca en los estudiantes el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, que le proporcione las estrategias clave para que sea consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomente su compromiso ético con su entorno, tanto social como personal y global. Las competencias que se pretenden abordar con esta propuesta son la competencia en comunicación lingüística (CCL), aprender a aprender (CPAA), el sentido de la iniciativa (SIE) y espíritu emprendedor y la social y cívica (CSC). Éstas serán trabajadas desde el juego de rol y el “diario de guerra”, actividades en que los alumnos tendrán que emplear vocabulario sobre geopolítica, historia, militar, etc., saber expresarse de forma oral y escrita al mismo tiempo que escuchan con atención a sus compañeros con los que deberán desarrollar un diálogo crítico y constructivo durante el rol-playing. En dicho diálogo tendrán que demostrar sentido de la iniciativa para la resolución de los problemas planteados mediante la comunicación de sus propuestas y negociación con sus compañeros de grupo.

A nivel competencial esta propuesta busca hacer de los estudiantes los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, al impulsar la puesta en práctica de estrategias para afrontar tareas y evaluar el proceso y sus resultados. También serán los protagonistas de la historia fomentando en ellos la empatía y motivándolos para aprender al tener que representar unos personajes concretos para el rol y para el “diario de guerra”. Esto propiciará un aumento de la capacidad de percepción y comprensión histórica al sumergirse como actores implicados en el contexto (Gómez, 2013: 260), al mismo tiempo

que les permitirá desarrollar la competencia social y cívica al trabajar a través del rol las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y conceptos tales como derechos humanos, no discriminación entre grupos étnicos o culturales, igualdad o justicia.

5.1 Objetivos específicos de la intervención

- Identificar los acontecimientos previos que influyeron en el estallido de la guerra: expansión nazi, alianzas entre países y política de “apaciguamiento”.
- Comprender el contexto en que viven los habitantes de cualquier país con un sistema totalitario (nazismo, fascismo italiano o stalinismo).
- Valorar la multicausalidad de la historia en general y de las confrontaciones bélicas en particular.
- Analizar las distintas fases del desarrollo de la Segunda Guerra Mundial.
- Explicar las distintas batallas y acuerdos que tuvieron lugar durante el conflicto.
- Explicar el paso de una guerra europea a una guerra mundial.
- Valorar las consecuencias del Holocausto (vida dentro de los campos de concentración, grupos sociales que se vieron afectados...)
- Fomentar la interacción de todos los miembros del grupo-clase a través de la cooperación.

5.2 Criterios de evaluación

1. Analizar los principales factores que favorecieron el auge del nazismo.
2. Explicar los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.
3. Plantear hipótesis sobre las causas y consecuencias de los movimientos de ambos bandos en la Segunda Guerra Mundial.
4. Caracterizar el concepto de “guerra total”.
5. Diferenciar y relacionar las dos escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.

6. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.

5.3 Estándares de aprendizaje evaluables

1.1. Elabora un esquema con los principales factores que favorecieron el auge del fascismo en Europa y concretamente en Alemania. (CPAA, CCL)

1.2 Describe las principales características de la ideología nazi a partir de la visualización de una selección de fragmentos de *La Ola* y *El gran dictador*. (CD, CCL, CSC)

2.1 Compone una narrativa explicativa de los diferentes acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, así como sus causas y consecuencias, a distintos niveles temporales y geográficos. (CCL, CPAA)

2.2 Justifica las decisiones que toma en el rol a partir de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. (SIE, CSC, CCL)

3.1 Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (CPAA)

4.1 Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (SIE, CPAA)

4.2 Elabora un mapa en el que aparezcan reflejadas las distintas fases del conflicto. (CPAA)

5.1 Interpreta la significación del Holocausto en la historia mundial. (CSC, CEC)

5.2 Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (CCL, CPAA, CSC)

5.4 Descripción de su aplicación

La actividad didáctica se desarrollará a lo largo de cinco de las ocho sesiones que durará el desarrollo de la Unidad Didáctica sobre la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Consta de dos partes, el juego de rol-debate sobre las actuaciones de la Alemania nazi y el diario de guerra con su doble

funcionalidad como herramienta de evaluación de la actividad y método de repaso diario del desarrollo temporal y factual de la guerra.

La primera sesión se destinará a la explicación de los criterios de evaluación que se seguirán para calificar la unidad así como de la actividad de rol. Para ello se les repartirá una rúbrica (anexo 9.4) explicativa de los criterios a seguir para la calificación de la unidad didáctica, las Kennkarte (anexo 9.1) con los roles que tendrán que desempeñar y se pondrá a su disposición las cartas de grupo (anexo 9.2) con los tres ministerios del gobierno del Tercer Reich a los que pertenecen sus personajes del rol. A continuación se dividirá la clase en grupos de debate de forma que en cada uno aparezcan representados los distintos ministerios que tendrán que defender diferentes posturas ante los problemas planteados en función de los atributos y características generales de cada ministerio y las particularidades de su personaje.

Una vez repartidos por grupos y roles, siguiendo los principios ausubelianos del aprendizaje significativo, se iniciará el tema recordando las principales ideas de la unidad anterior (Unidad Didáctica: El periodo de Entreguerras) así como las ideas previas que tengan sobre la Segunda Guerra Mundial, los sistemas totalitarios y el nazismo a través de la mecánica de la lluvia de ideas. Con ello se establecerán los esquemas mentales sobre los que se construirá el nuevo conocimiento de esta unidad al mismo tiempo que se hace a los estudiantes conscientes de los conocimientos que ya poseen al respecto.

A continuación se procederá a la visualización de una selección de vídeos de la película *La Ola* (Gansel, 2008) de la cual deberán extraer los principales elementos que caracterizan a un sistema dictatorial así como el tráiler de la película *Good* (Amorim, 2009). Después de ver cada vídeo, estando dispuestos en los grupos de debate y empleando la mecánica del folio giratorio, los miembros de cada grupo se irán pasando un folio en el que cada uno deberá escribir las ideas principales que ha podido extraer de los mismos. Un portavoz de cada grupo leerá las ideas recopiladas y con la orientación del profesor se completarán y corregirán los folios de cada grupo.

El resto de sesiones se iniciarán con la explicación mediante clase magistral apoyada por recursos audiovisuales tales como mapas que muestren las distintas fases y escenarios de la Segunda Guerra Mundial, fragmentos de películas sobre batallas e imágenes ilustrativas del conflicto. Los últimos 15 minutos del resto de sesiones se dedicarán a la didáctica del rol, para lo cual se tendrán que disponer por grupos de debate.

El objetivo principal del juego de rol es desarrollar la empatía histórica al adoptar el rol de personas que vivieron y formaron parte del gobierno del Tercer Reich durante la Segunda Guerra Mundial; con ese propósito se les han asignado cartas de personaje y cartas de grupo que facilitan su inmersión en la dinámica lúdica. Al final de cada sesión se les planteará un problema basado en acontecimientos reales que tuvieron lugar durante la Segunda Guerra Mundial (tabla 2). Cada grupo del rol deberá debatir sobre las distintas opciones que se les ofrecen aportando argumentos que tengan en cuenta tanto el contexto histórico como las características de su grupo-ministerio y de su personaje. Durante el debate el profesor se irá pasando por los distintos grupos para ir orientando, resolviendo dudas y comprobando el correcto funcionamiento de la dinámica. Cada grupo de rol contará con la figura de un portavoz que se encargará de la exposición de la resolución acordada y de su argumentación y con un secretario que tomará nota de la misma en un folio que será recogido por el docente al final de la sesión. Ambas serán figuras rotativas que en cada sesión serán desempeñadas por un miembro del grupo.

En la siguiente sesión conocerán los resultados a través de noticias de prensa (anexo 9.3) inventadas por el maestro en que se recoja aquellas opciones adoptadas por cada grupo. Al mismo momento se les explicará con la ayuda de un soporte audiovisual – una noticia de prensa, una imagen real o el fragmento de una película – lo que sucedió para que comparen las acciones y consecuencias de cada grupo de debate con el trascurso real de la guerra. La temporalización de la dinámica y de los problemas a resolver en relación con el temario será la siguiente:

Tabla 2. Temporalización de la unidad didáctica

Sesiones	Contenido de la sesión	Problema del juego de rol
Sesión 1	<p>Introducción de la unidad didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los criterios de evaluación • Explicación del juego de rol • Lluvia de ideas sobre la unidad didáctica anterior periodo de entreguerras, los totalitarismos y los antecedentes de la Segunda Guerra Mundial. <p>Actividad <i>La Ola</i> – visualización fragmentos de la película y plasmación de ideas con “folio giratorio”</p>	---
Sesión 2	<p>El camino hacia la guerra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeras iniciativas de Japón (Manchuria y China), Italia (Etiopía) y Alemania (Renania). • Guerra Civil española (1936-39) • Pacto Antikomintern (1936) 	Formación del Anschluss (1938)
Sesión 3	<p>El camino hacia la guerra (II)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de “política de apaciguamiento”. • Desde el Anschluss hasta el Pacto de Acero (1939). <p>Primera fase: El avance del Eje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de “guerra relámpago”. • Desde Pacto Ribentrop-Molotov hasta la Francia de Vichy. 	Batalla de Inglaterra (1940-41)
Sesión 4	<p>Final de la primera fase e inicio de la segunda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la Batalla de Inglaterra hasta el ataque a Pearl Harbor. • Concepto de “escala global”. 	Conferencia de Wannsee (1942): “la solución final”
Sesión 5	<p>Segunda fase: La contraofensiva Aliada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la Batalla de Midway hasta la conquista de Italia. 	Desembarco de Normandía. El “Día D”. (6 junio 1944)
Sesión 6	<p>Tercera fase: El fin de la guerra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde el Desembarco de Normandía hasta las bombas nucleares de Hiroshima y Nagasaki. <p>Organización de la paz y consecuencias de la guerra</p>	---

Sesión 7	Repaso de contenidos y resolución de dudas	“Liberar el rol” (debate)
Sesión 8	Examen	---

Fuente: elaboración propia.

La última sesión antes del examen, se destinará a realizar una clase de repaso y a lo que Bañeres (2008: 126) “liberar el rol”, es decir, mediante un debate se permite que los estudiantes manifieste su opinión acerca de distintos temas tratados en los problemas del rol (el nazismo, los totalitarismos, el holocausto, otros genocidios, las guerras...) al mismo tiempo que se resuelve cualquier duda que puedan tener sobre la unidad o curiosidad que les pueda haber surgido. También se les pedirá que comenten sus sensaciones dentro del juego de rol, su utilidad y cualquier propuesta de mejora. Con este ejercicio se pretende hacer una reflexión crítica tanto sobre el desarrollo del juego de rol como de los contenidos en él abordados.

5.4.1 Problemas prácticos

Problema 1. Formación del Anschluss

Duración: 15-20 minutos

Espacio: aula de clase reorganizando la disposición de las mesas para el debate.

Papel del profesor: introductor y guía de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de debate para el rol, formados por entre 4 y 5 alumnos.

Materiales: folios, bolígrafos, cartas de personaje, cartas de grupo, proyección de mapas de la Segunda Guerra Mundial, materiales complementarios repartidos por el profesor (noticias ficticias y reales, el “mensaje del Führer” con el problema a resolver...).

Descripción de la actividad:

El profesor, una vez impartida la clase sobre los primeros pasos hacia la Segunda Guerra Mundial, inicia la actividad de juego de rol. Para ello

primeramente los alumnos deberán colocarse por grupos y sacar sus cartas de personaje y todos aquellos materiales que consideren necesarios para el debate (apuntes, libro de texto...). A continuación se les expondrá el primer problema a resolver que en este caso girará en torno a la anexión de Austria. El gobierno del Tercer Reich recibe el siguiente mensaje del Führer:

“Mis queridos compatriotas, hombres y mujeres alemanes, como expuse en el programa del *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP - Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán) de 1922, mis principales objetivos son rechazar el tratado de Versalles, construir el Gran Reich incluyendo a todos los pueblos alemanes y conquistar el *lebenstraum* (“espacio vital”). Nuestro compatriota y líder del partido nazi austríaco Seyss-Inquart nos ha manifestado los deseos de la mayoría de los austríacos de formar parte de la Gran Alemania pueblo alemán que son. Sin embargo el canciller Schuschnigg, que subió al poder tras el asesinato de su predecesor Dollfuss en julio de 1934, lleva años oponiéndose a tan nobles intereses. Ante esta situación se nos presentan varias opciones:”

- A. Enviar efectivos de la Wehrmacht a que “liberen” Austria.
- B. Realizar una campaña de propaganda a favor de la anexión de Austria y convencer a Schuschnigg de que haga un referéndum.
- C. Colaborar con los grupos nazis austríacos, financiándolos y proporcionándoles armas para que continúen con los atentados, se rebelen y se hagan con el poder.

“¿Cuál consideráis que es la forma más apropiada de proceder teniendo en cuenta que todavía no estamos preparados para iniciar una guerra?, ¿Conocéis una estrategia mejor?”.

Una vez expuesto el caso se les deja un tiempo de debate en el cual los alumnos, cada uno representando el rol asignado, debatirán sobre las distintas opciones y expondrán las justificaciones que sustentan la elegida. El docente se irá pasando por los distintos grupos para controlar el debate y solucionar dudas o proporcionar información en caso de que sea necesario. Una vez tomada la decisión, un portavoz del grupo la expondrá junto con la argumentación que la sustente.

Problema 2. Batalla de Inglaterra (1940-41)

Duración: 15-20 minutos.

Espacio: aula de clase reorganizando la disposición de las mesas para el debate.

Papel del profesor: introductor y guía de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de debate para el rol, formados por entre 4 y 5 alumnos.

Materiales: folios, bolígrafos, cartas de personaje, cartas de grupo, proyección de mapas de la Segunda Guerra Mundial, materiales complementarios repartidos por el profesor (noticias ficticias y reales, el “mensaje del Führer” con el problema a resolver...) y fragmentos de la película *El Gran Dictador* (Chaplin, 1940).

Descripción de la actividad:

Los primeros cinco primeros minutos de la sesión se destinarán a la presentación del resultado del problema anterior, para lo cual se repartirán unas fotocopias con la noticia real y la ficticia para que se realice una comparativa entre lo sucedido en el rol y la realidad histórica. Tras esto se proyectarán algunos fragmentos de la película *El Gran Dictador* (Chaplin, 1940).

Una vez concluida la clase magistral se dará inicio a la actividad del juego de rol para lo cual se dispondrán los alumnos en los grupos de debate y se pasará a la proyección y reparto en fotocopias del problema a resolver. En este caso los grupos reciben un mensaje del Führer tras la firma del armisticio con el mariscal Pétain (22 junio 1940):

“Compatriotas, hace ocho días las tropas de nuestra gloriosa Werhmacht consiguieron tomar París, capital de una de las naciones enemigas que se oponían a nuestros propósitos. Es por ello que me gustaría felicitar a los representantes de esta fuerza armada que se encuentran en la sala. Hoy la caída de Francia ha quedado consolidada con la firma de un armisticio en el bosque de Compiègne, lugar donde durante la Gran Guerra fuimos humillados.

Esta gran victoria sólo nos deja a un enemigo en el frente europeo occidental, Inglaterra, que se encuentra muy debilitado. Además nos han llegado noticias de que algunos franceses han huido a este país y desde allí están intentando organizar un movimiento de resistencia llamado “Francia libre” dirigido por un tal general De Gaulle. Ante esta situación nos vemos en la necesidad de actuar, por lo que requiero de vuestro consejo sobre el siguiente paso a seguir.”

- A. Emplear la táctica del blitzkrieg combinando un bombardeo inicial de la Luftwaffe a sus principales núcleos de población, seguido del ataque de fuerzas móviles.
- B. Enviar a un cuerpo diplomático que negocie su rendición y ahorrar así efectivos para el frente sur y oriental.
- C. Realizar un bombardeo inicial que demuestre el poderío del ejército alemán y mine la moral de la población inglesa para posteriormente exigir su rendición incondicional.

“¿Qué creéis que conviene más al Reich? ¿Por qué? ¿Se os ocurre una estrategia mejor a adoptar que consiga despejar el frente occidental y acabar definitivamente con estas naciones enemigas?”

Una vez planteado el problema se dará inicio al debate durante el cual el profesor se irá pasando por los grupos solucionando dudas y guiando el debate. Los grupos tendrán que tomar nota de la solución decidida y de los argumentos que la sustenten, tras lo cual un portavoz la expondrá ante el resto de grupos.

Problema 3. Conferencia de Wanssee (1942): “la solución final”

Duración: 15-20 minutos.

Espacio: aula de clase reorganizando la disposición de las mesas para el debate.

Papel del profesor: introductor y guía de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de debate para el rol, formados por entre 4 y 5 alumnos.

Materiales: folios, bolígrafos, cartas de personaje, cartas de grupo, proyección de mapas de la Segunda Guerra Mundial, materiales complementarios repartidos por el profesor (noticias ficticias y reales, el “mensaje del Führer” con el problema a resolver...), fragmento de la película *Descifrando enigma* (Tyldum, 2015).

Descripción de la actividad:

La sesión se iniciará, al igual que en la sesión anterior, con el reparto y la comparación de las noticias real y ficticia para analizar las causas y consecuencias de las distintas acciones adoptadas y los factores que influyeron en ellas. También se pondrá un fragmento de la película *Descifrando enigma* (Tyldum, 2015) en que se representa la batalla de Inglaterra para comentarlo junto con las noticias. Tras esto se desarrollará la clase magistral participativa sobre la segunda fase de la guerra.

En los últimos quince o veinte minutos de clase se iniciará el juego de rol distribuyendo a los alumnos en el aula en los grupos de debate. A continuación se procederá a la exposición del tercer problema:

“Es el 20 de enero de 1942, nos encontramos en la Conferencia de Waansee en Berlín en la que los dirigentes de vuestros correspondientes ministerios están debatiendo sobre la «solución final al problema judío en Europa». Reinhard Heydrich organizador de la reunión habla:

“Estimados compatriotas,

Tras pasar varios años desde que se inició el conflicto mundial y desde que pusimos en marcha nuestra política antisemita, el Führer nos solicita que elaboremos un documento en que incluyamos la solución por la que optamos para acabar finalmente con el problema judío. Dicha política ha llevado a la concentración de multitud de individuos de esta calaña en los «campos de trabajo», lo cual supone unos ingentes gastos para su mantenimiento y el de las instalaciones que no se ve compensado con la exigua contribución que hacen al gobierno del Reich y al gran pueblo alemán. Los supervivientes – unos 11 millones de judíos – tendrán por ello que ser sometidos a un «tratamiento adecuado» ya que han demostrado poseer una capacidad de

resistencia que podría ser el germen del resurgimiento del judaísmo en Europa. Ante este requerimiento del Führer se nos presentan varias posibles soluciones:

- A. Su eliminación a través de cámaras de gas combinadas con fusilamientos masivos.
- B. Su evacuación en barcos y trenes fuera de las fronteras de la Gran Alemania.
- C. Continuar con su empleo en obras públicas y en las fábricas de armas para incrementar el poder armamentístico del Tercer Reich.

Debatid por grupos sobre las diferentes opciones o plantead alguna otra posible solución y elaborad un documento en que se recojan los argumentos a favor de dicha opción.”

Una vez expuesto el problema los alumnos procederán a debatir sobre el mismo empleando para ello argumentaciones basadas en los conocimientos vistos en clase y en la información que extraigan del problema. El profesor irá pasando por los diferentes grupos para comprobar que se realiza correctamente el debate, dinamizarlo y resolver cualquier duda que pueda surgir. Terminados los debates, se procederá a la recogida de los documentos elaborados por los diferentes grupos del rol, en los que se incluya la solución argumentada al problema, y a la breve exposición por el portavoz de la elección.

Problema 4. El desembarco de Normandía: “el día D, a la hora H”

Duración: 15-20 minutos.

Espacio: aula de clase reorganizando la disposición de las mesas para el debate.

Papel del profesor: introductor y guía de la actividad.

Disposición del alumnado: grupos de debate para el rol, formados por entre 4 y 5 alumnos.

Materiales: folios, bolígrafos, cartas de personaje, cartas de grupo, proyección de mapas de la Segunda Guerra Mundial, materiales complementarios

repartidos por el profesor (noticias ficticias y reales, el “mensaje del Führer” con el problema a resolver...).

Descripción de la actividad:

Una vez desarrollada la clase magistral sobre la segunda fase de la Segunda Guerra Mundial, se da inicio al juego de rol para lo cual se reorganiza el aula colocando las mesas en función de los grupos del rol. A continuación se les expone el cuarto problema del rol a través de un nuevo comunicado del Führer a los miembros del gobierno del Tercer Reich:

“Compatriotas, ha sido interceptada una comunicación entre el general estadounidense George C. Marshall y el comandante en jefe del ejército británico Bernard L. Montgomery en que se habla sobre la operación “Día D”. Según este mensaje, la invasión de Francia con que los aliados pretenden abrir un nuevo frente en Europa tendrá lugar desde las playas de Normandía atravesando las agitadas aguas del Canal de la Mancha.”

“Anteriores informaciones de nuestro agente de inteligencia de la Abwehr encubierto, Arabel, señalaban que esta operación tendría lugar en las costas de Calais por su proximidad a Inglaterra. A estas playas llegarán más de 5.000 barcos aliados que saldrán del puerto de Dover y de otros puertos próximos a las 9:00 de la mañana del día 6 de junio de 1944.”

“¿Debemos seguir confiando en nuestro agente de inteligencia o cambiamos los planes y damos credibilidad a la comunicación interceptada sobre el “día D” y enviamos a varias divisiones con Rommel al frente a defender las costas normandas?”

Ante este escenario los alumnos deberán elegir qué opción quieren adoptar teniendo en cuenta los hechos sobre la Segunda Guerra Mundial que se han ido viendo en clase como la existencia de contraespionaje, el avance de las tropas aliadas por el sur de Italia tras el exitoso desembarco de Sicilia (1943) y lo acordado en la conferencia de Teherán (noviembre-diciembre de 1943). Una vez desarrollado el debate por grupos, nuevamente el portavoz deberá exponer la solución adoptada así como los argumentos que la sustentan.

En los cinco primeros minutos de la siguiente sesión el profesor repartirá fotocopios y proyectará los titulares de noticias con lo que ha pasado en la historia contrafactual del rol y la realidad histórica para compararlos en clase de forma conjunta y razonar sobre las causas y consecuencias de dichas acciones. También se les pondrá un fragmento de la película *Salvar al soldado Bryan* (Spielberg, 1998) en que se refleja cómo fue el desembarco de Normandía en la playa de Omaha.

5.5 Materiales y recursos utilizados

- Carta de personaje (anexo 9.1).- con las peculiaridades de esa persona de quien tiene que adoptar el rol. Delimitan las circunstancias personales de que parte cada persona y que influyen sus decisiones. Debe ser secreta, personal e intransferible.
- Carta de grupo (anexo 9.2).- con los intereses, habilidades y funciones de ese sector del gobierno del III Reich. Es pública, ya que en torno a ella se organizan los grupos de trabajo y está en relación con la carta de personaje.
- Noticias de prensa real y ficticia (anexo 9.3).- serán presentadas como las consecuencias de las decisiones adoptadas por los distintos grupos del rol. Para ello el profesor elaborará una noticia falsa que se comparará con una portada de periódico real de la época, para contrastar la historia contrafactual hecha por los estudiantes con la realidad histórica.
- Pizarra para anotar términos, fechas o ideas y así reforzarlas.
- Libro de texto.
- Recursos Audiovisuales:
 - Fragmentos de películas:
 - Gansel, D. (director) (2008). *La Ola* [película]. Alemania: Rat Pack Filmproduktion.
 - Tyldum, M. (director) (2015). *Descifrando enigma* [película]. Reino Unido: Black Bear Pictures and Bristol Automotive.

- Chaplin, C. (director) (1940). *El Gran Dictador* [película]. Estados Unidos: Charles Chaplin Film Corporation, United Artists and Charlie Chaplin Studios.
 - Amorim, V. (director) (2009). *Good* [película]. Reino Unido: Good Films y Miromar Entertainment. Tráiler: https://www.youtube.com/watch?v=W7Dy_3Dg-D8
 - Spielberg, S. (director) (1998). *Salvar al soldado Bryan* [película]. Estados Unidos: Mark Gordon Productions, DreamWorks, Paramount Pictures, Amblin Entertainment and Mutual Film Corporation. <https://www.youtube.com/watch?v=ilk2lcHshhc>
- Imágenes y mapas de la Segunda Guerra Mundial.
 - Proyección de esquemas.

5.6 Evaluación

La evaluación de esta Unidad Didáctica se ha planificado a través de unas herramientas y unos porcentajes (tabla 3) de forma que esta esté acorde con la idea de aplicar a través de esta propuesta una metodología didáctica activa y práctica que fomente el proceso de autoconstrucción del conocimiento por el alumno al mismo tiempo que se es coherente con los principios pedagógicos que tiene como base para conseguir en los estudiantes un aprendizaje significativo y el desarrollo de la empatía histórica. Además pretenden servir de estímulo para motivar a los alumnos, despertando en ellos el interés por esta materia e intentando cambiar su visión de la misma haciéndola más dinámica y práctica, puesto que se la suele relacionar con la memorización de una gran cantidad de información.

La fase de evaluación continua aparece reflejada en la tabla 3 con un 15% de la nota. En ella se valorará aquellos elementos de observación directa del docente en el aula en cada una de las sesiones del juego de rol, tal como se especifica en la rúbrica (anexo 9.4), así como la participación en la clase magistral con preguntas o respondiendo a aquellas que plantee el profesor. De este modo se pretende fomentar en ellos la escucha, la empatía, el respeto y la valoración de las personas y sus opiniones, creando en el aula de un clima de

convivencia y de intercambio de ideas que optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 50% de la nota dependerá de los documentos escritos que presenten el resultado de las actividades – juego de rol y diario de guerra – llevadas a cabo así como el cuaderno de clase en que se recojan las notas tomadas en la clase magistral y que servirán de apoyo en la actividad del rol. Con ello se pretende evaluar la capacidad de autogestión, trabajo en equipo, reflexión crítica, empatía histórica y de tratamiento de la información, desarrollando para ello sus habilidades sociales y el pensamiento crítico al tener que aportar datos para sustentar una postura u opinión.

La última parte consistirá en una evaluación final que aparece reflejada en la temporalización (tabla 2) y en las herramientas de evaluación (tabla 3) como un examen que contará un 35% de la nota. Éste consistirá en una prueba escrita en la cual tendrán un pequeño ejercicio tipo test para comprobar los conocimientos asimilados y una pregunta a desarrollar en la que tendrán que relacionar y reflexionar críticamente sobre los conocimientos que poseen sobre la Segunda Guerra Mundial. El objeto de ello es que los alumnos pongan en práctica dichos conocimientos que han asimilado y construido a través de las diferentes actividades.

Tabla 3. Herramientas de evaluación

Herramienta de evaluación		Porcentaje (%)
Actividades	Juego de rol	50%
	Diario de guerra	
	Cuaderno de clase	
Prueba escrita	Examen	35%
Observación	Asistencia a clase	15%
	Presentación de trabajos (limpieza, orden...)	
	Puntualidad	
	Participación en el aula	
	Respeto a los demás	
	Cuidado del entorno lectivo y cumplimiento de las normas de convivencia	

Fuente: elaboración propia

6. DISCUSIÓN

Como se ha podido ver es una propuesta didáctica muy compleja y que como tal cuenta con algunos puntos clave determinantes para su viabilidad. Concretamente esta está completamente en relación con dos factores: el tiempo del que se disponga en la asignatura para su realización y el grupo-clase en que se lleve a cabo.

Un problema común a los métodos didácticos interactivos, como es el que en este caso nos ocupa, que plantea Canals Cabau (2013: 375) es la necesidad de una organización temporal más flexible para su correcto desarrollo. Las sesiones de 45-60 minutos disponibles en los horarios convencionales de los centros no son suficientes para permitir la libre dinámica de diálogo, exposición de opiniones y toma de decisiones grupal. En relación con el tiempo a disponer, es una actividad que está pensada para ser abordada durante los primeros cinco minutos y los últimos quince de cada sesión, sin embargo esto no permite desarrollar un amplio debate en los grupos del rol ya que entre que se reorganizan espacialmente, se expone el problema a resolver y se desarrolla el debate, probablemente sea necesario disponer de más de quince minutos para asegurarse de la participación de todos los alumnos y la correcta exposición argumentada de las opiniones.

La duración planteada está en relación con la extensión temporal de la unidad didáctica, aunque en la docencia por muy bien hecha que esté la temporalización de la programación didáctica el ritmo del curso viene marcado por los alumnos y su proceso de aprendizaje por lo que ésta puede variar. Esto se debe a que los métodos interactivos entran en contradicción con los extensos contenidos planteados por el currículo que no dejan mucho margen a la innovación ya que requiere de dicha flexibilidad espacio-temporal defendida por Canals Cabau (2013). Es por ello que el juego de rol, tal como se ha presentado, está pensado para una duración media de la unidad didáctica por lo que en caso de que las condiciones varíen habría que modificarlo eliminando sesiones del rol o eligiendo otros problemas a resolver en relación con el ritmo de avance en los contenidos de la unidad.

En caso de que el tiempo del que se disponga sea menor, se podría simplificar el juego eliminando las peculiaridades de cada jugador del rol que aparecen en las Kennkarte y tan solo dividirlos por grupos ministeriales. Con ello se podría hacer más accesible a alumnos que no estén muy interesados en la actividad y se dispondría de más tiempo para desarrollar el temario.

La otra faceta a tener en cuenta a la hora de llevarlo a la práctica es el grupo-clase en que se pretende aplicar. Este aspecto resulta fundamental, es por ello que hay que conseguir que los alumnos se involucren, participen y que se tomen en serio la actividad si no, no se conseguirán sus objetivos. No todos los grupos-clase son iguales, siempre hay algunos que muestran un mayor interés por aquellas actividades que se salen de lo habitual pero cuya capacidad tanto en grado de conocimientos como de madurez es menor o viceversa. Es por ello que previamente a aplicar esta propuesta didáctica se debe adaptar a cada grupo-clase puesto que el objetivo no es perder tiempo lectivo, sino que a través de la dinámica abordar distintas facetas y contenidos transversales sobre la Segunda Guerra Mundial que les hagan verla desde una perspectiva distinta a la tradicional.

A pesar de estos inconvenientes, la aplicación de la propuesta didáctica podría favorecer el desarrollo de algunas capacidades en los estudiantes así como un aprendizaje significativo al presentar el contenido de una forma más atractiva. A través del diario de guerra se trabaja la capacidad de expresión oral así como de autoaprendizaje al tener que realizar la línea temporal con los principales acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. De este modo se favorece el desarrollo en los alumnos de la capacidad de autorregulación del proceso de aprendizaje y la empatía histórica con la redacción de la narrativa del falso diario de su personaje del rol.

Por otro lado el juego de rol hace que los alumnos tengan que repasar los conocimientos que tienen sobre el tema y los apliquen de forma práctica a un problema que se les plantea, con lo que asimilarán mejor los conceptos al tener que ponerlos en conexión. Del mismo modo con el debate se desarrollarán capacidades relacionadas con el trabajo en equipo, el respeto a otras opiniones o ideas y con la expresión oral. A través de estos problemas se les pueden

plantear temas transversales como es el holocausto o los costes humanos y armamentísticos de cada acción bélica con lo que se da una imagen más social de la guerra.

A través de la puesta en práctica de estas dos actividades se consigue acercar y familiarizar a los estudiantes con el método histórico al mismo tiempo que se llevan al aula nuevas corrientes historiográficas como la historia contrafactual, la historia social o el *revival of narrative* (Miralles Martínez, 2009: 266). Combinando en ellas los principios del aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en problemas, la empatía histórica y de la gamificación se logra que los alumnos aprendan a interpretar diferentes situaciones, proponiendo alternativas de forma argumentada para solucionar problemas y tengan los conocimientos necesarios para saber cómo se han ido formando y transformando las relaciones humanas en el tiempo (Gómez Carrasco et al., 2018: 9).

Ambas actividades que conforman esta propuesta insertan al alumno en un contexto empático al mismo tiempo que les plantean un problema o reto en cuya resolución se consolidan y profundiza en los conocimientos temporales adquiridos en las clases magistrales (Gómez Carrasco et al., 2018: 96). A través de la aplicación del razonamiento histórico y la empatía con el pasado que fomentan el *rol-playing* y el diario de guerra, se consigue involucrar a los alumnos de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se favorece la comprensión del pasado (Santacana Mestre, Martínez Gil y Martín Piñol, 2016:114-115).

Finalmente, siendo coherente con los principios pedagógicos que sustentan esta propuesta didáctica, la evaluación de la unidad didáctica prima las actividades prácticas sobre la prueba escrita al otorgarle a las primeras un porcentaje del 50% de la nota frente al 35% del examen. De este modo se consolida el proceso innovador al reflejar en las herramientas de evaluación dicha primacía de las actividades prácticas como son el juego de rol y el diario de guerra frente a la tradicional sobrevaloración del examen como instrumento evaluativo (Miralles Martínez, 2009: 262). Al emplear este sistema de evaluación se favorece y recompensa la implicación del alumno en las

actividades de evaluación continua que ponen a prueba sus capacidades de expresión oral y escrita, su razonamiento y empatía histórica y sus habilidades sociales fomentando la comprensión de la historia y su aprendizaje significativo.

7. CONCLUSIONES

Esta propuesta didáctica basada en los principios del constructivismo, el aprendizaje significativo y la resolución de problemas, ha pretendido ofrecer una visión de la Segunda Guerra Mundial en que se combinaran el aspecto social con el político y militar al mismo tiempo que se presentasen los contenidos de la unidad de una forma diferente y atractiva. Atendiendo a lo mencionado en el marco teórico, esta propuesta didáctica está concebida para 4º de Educación Secundaria Obligatoria pero deberá ser adaptada a la temporalización particular de cada grupo-clase así como a sus procesos de aprendizaje y capacidades cognitivas. Asimismo, en caso de ser aplicada a primero de Bachillerato, tendría que ser reenfocada hacia unas mayores capacidades cognitivas propias del desarrollo mental del alumnado así como a sus conocimientos previos sobre este periodo histórico.

El ejercicio del juego de rol-debate basado en las bases teóricas de la gamificación de autores como Díaz Cruzado y Troyano Rodríguez (2013), Gómez (2013) y Bañares (2008) permite la participación de todos los estudiantes de forma que el foco del proceso de aprendizaje pasa a los alumnos que adoptan un papel activo al tener que razonar y argumentar sobre acontecimientos históricos barajando los múltiples factores que influyen en ellos y creando una suerte de historia contrafactual a través del juego.

La gamificación aplicada a la Educación Secundaria puede resultar muy útil para despertar el interés en los contenidos de cualquier materia en los alumnos al mismo tiempo que se favorece la integración de todos los miembros del grupo-clase, se refuerza la cohesión del mismo, se fomenta el respeto y valoración de todas las opiniones y se desarrolla la capacidad de expresión oral. Es por ello que con la gamificación de la enseñanza de la geografía y la historia no sólo se pretende motivar sino comprometer al alumno con el propio aprendizaje, trascendiendo los resultados del aula para formar sujetos sociales, ciudadanos, que comprendan el error como una herramienta más en el proceso de aprendizaje, que aplique la capacidad de pensamiento crítico para mejorar el mundo en que vive y que para ello coopere activamente con las personas de su entorno.

Ciertamente si no se planifica correctamente la actividad, de forma que se prime el trabajo en grupo y no la competitividad entre los alumnos o que la dificultad de los problemas o retos a resolver no se adapte al proceso de enseñanza-aprendizaje de cada grupo, se perderá el interés de los alumnos en la actividad y no se conseguirá el objetivo principal que es la consolidación de conocimientos y el desarrollo de capacidades relacionadas con el autoaprendizaje, la comunicación oral y escrita, la capacidad crítica y de resolución de problemas, el trabajo en grupo, el pensamiento y la empatía histórica.

Esta metodología didáctica intenta dar respuesta no sólo a los problemas detectados en el aula, sino también al replanteamiento de los contenidos didácticos desde un enfoque competencial. Con ello ha pretendido trabajar dichos contenidos con los alumnos de una forma que les permita desarrollar las capacidades o competencias básicas necesarias para dar respuesta a los nuevos problemas a que deberán enfrentarse en un mundo complejo y globalizado (Canals Cabau, 2013: 371-372). Las ciencias sociales, es decir la actual asignatura de geografía e historia, se presentan como una materia idónea para el aprendizaje competencial propuesto por la OCDE ya que los temas y problemas que se tratan guardan una gran vinculación con la vida social y el ejercicio de la ciudadanía.

A través de esta actividad de juego de rol se ha creado un escenario didáctico en que se planteen casos prácticos a resolver que predispongan a los alumnos a poner en práctica el pensamiento crítico al mismo tiempo que interaccionan contrastando puntos de vista, y cooperan para buscar soluciones alternativas. De este modo se propicia el desarrollo de capacidades relacionadas con las habilidades sociales y comunicativas, así como el pensamiento social. El interés del alumnado y su motivación con respecto a la asignatura también serían estimulados al presentarle los conocimientos como algo práctico con una funcionalidad y lógica evidentes.

Por último, la realización del trabajo de fin de máster ha fomentado la reflexión sobre los conocimientos adquiridos en las diferentes materias así como la profundización en aquellos que resultaron de mayor interés y que por

ello han sido aplicados a esta propuesta didáctica. La propuesta se ha diseñado prestando atención a la aplicación de metodologías activas que favorezcan la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se ha pensado en el desarrollo de las habilidades sociales y de resolución de problemas necesarias para la formación de los alumnos como futuros ciudadanos que tendrán que vivir en una sociedad globalizada y multicultural.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Bañares, D. et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Graó.

Calvopiña León, C. E. y Bassante Jiménez, S. A. (2016). "Aprendizaje basado en problemas. Un análisis crítico". *Revista Publicando*, vol. 3, 9, 341-350.

Canals Cabau, R. (2013). Estrategias didácticas para una enseñanza competencial de las ciencias sociales en la educación obligatoria. En Pagès i Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol 1* (pp. 371-380). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Coll, C., et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34, 1-21.

Gómez, M.C. (2013). Ciencias sociales y gamificación, ¿una pareja con futuro?. En J. Pagès i Blanch y A. Santisteban Fernández (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol 1* (pp. 257-262). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Gómez Carrasco, C. J.; Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar Ciencias Sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.

González Monfort, N.; Henríquez Vázquez, R.; Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (EH) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R.M Ávila, B. Borghi y I. Mattozzi (coords.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la*

formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona". Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009 (pp. 283-290). Bologna: Pàtron editore.

González Monfort, N.; Henríquez Vázquez, R.; Pagès Blanch, J. y Santisteban, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En J. Pagès y N. González Monfort (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història* (pp. 145-157). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Lara Guerrero, J. y Lara Ragel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 341-368.

Lee, P.; Dickinson, A. & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children's Understanding of 'Because' and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, 82, 6-11.

Martín Bravo, C; Navarro Guzmán, J. I.; Román Sánchez, J. M. y Carbonero Martín, M.A. (2011). Cerebro, adolescencia y educación. En C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (coords.). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 41-59). Madrid: Pirámide, D. L., 2011.

Miralles Martínez, P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En Ávila, R.M; Borghi, B. y Mattozzi, I. (coords.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona". Atti XX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales: I Convegno Internazionale*

Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, Bologna, 31 marzo-3 aprile 2009 (pp. 260-270). Bologna: Pàtroneditore.

Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 6, 83-102.

Moreira, M. A. (2012) “¿Al final, qué es aprendizaje significativo?”. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 29-56.

Moreno Murcia, J. A. (coord.) (2002). *Aprendizaje a través del juego*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Paredes Ortiz, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. En J.A Moreno Murcia (coord.). *Aprendizaje a través del juego*. Málaga: Aljibe, S. L., 11-31.

Pizarro Alcalde, F. y Cruz Pazos, P. (2014). Empatía en clase de Historia. Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clío: History and History Teaching*, 40, 177-193.

Rodríguez Palmero, M.L. (2004). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En A.J. Cañas, J.D. Novak y F.M. González García (coords.). *Concept mapstheory, methodology, technology: proceedings of the first International Conference on Concept Mapping. Vol. 1.* (pp. 535-544). Pamplona: Universidad Pública de Navarra, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pública de Navarra.

Saenz del Castillo Velasco, Aritza (2017). “¿Y Hitler que piensa sobre la guerra? Desarrollo y evaluación de una experiencia didáctica interactiva en el aprendizaje de la Segunda Guerra Mundial”. *Clío. History and History Teaching*, 43, 177-193.

Sampascual Maicas, G. (2007). *Psicología de la educación. Tomo 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Santacana, J.; Martínez, T. y Martínez, C. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la historia mediante el método de problemas: entre el razonamiento histórico y la empatía. En S. Molina Puche, N. Llonch Molina y T. Martínez Gil (eds.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI* (pp. 105-119). Gijón: Trea, D.L.

Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: O'Reilly Media.

8.1 Referencias electrónicas

Cabaleiro Pérez, A. (2013). Análisis y mejora de la práctica docente. La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de ESO. Un estudio de caso. *Clío: History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/AndreaCabaleiro.pdf> [Última consulta: 15/06/2018]

Díaz Cruzado, J. y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. En VV.AA. *III Jornadas de Innovación Docente, Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59067/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20AMBITO%20EDUCATIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Última consulta: 15/06/2018]

Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2013). La enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío: History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/MonGomezMiralles.pdf> [Última consulta: 20/06/2018]

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2003). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. Recuperado de:

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> [Última consulta: 06/06/2018]

Payá Rico, A. (2007). La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9701/paya.pdf?sequence=1&isAllo wed=y> [Última consulta: 16/06/2018]

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío: History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf> [Última consulta: 20/06/2018]

Stephenson, J., & Sangrá, A. (2003). *Modelos pedagógicos y e-learning*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://yedaldisenodecursosonlinea.files.wordpress.com/2012/09/modelos-pedagogicos-y-e-learning.pdf> [Última consulta: 15/06/2018]

8.2 Textos legales

Decreto 19/2015, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR nº 79, de 19 de junio de 2015. Recuperado de: https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=2386883-1-PDF-493946-X [Última consulta: 15/06/2018]

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, 295. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Última consulta: 15/06/2018]

9. ANEXOS

9.1. Cartas de personaje. Kennkarte

Vornamen (Nombre):	
Kennnummer:	1758593
Gültig bis:	30. Sept. 1944
Familiennamen (Apellidos):	
Geburtsort (Lugar de nacimiento):	Düsseldorf
Beruf (Profesión):	Piloto Luftwaffe
Familien (familia):	Casada con 2 hijos
** Disidente político con respecto a la ideología nazi	

A Nr. 1.758593

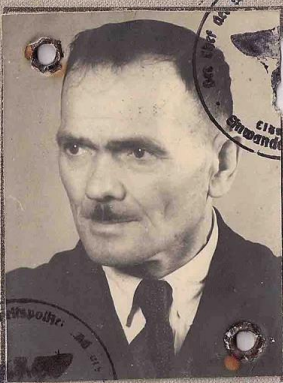


Abdruck des Reichsausschusses
Abdruck des Reichsausschusses

Elisabeth Fetter
Düsseldorf den 30. Sept. 1944
Der Polizeipräsident
M. d. R.

Vornamen (Nombre):	Joseph Freymuth
Kennnummer:	754988
Gültig bis:	14. Mai 1949
Familiennamen (Apellidos):	
Geburtsort (Lugar de nacimiento):	Stuttgart
Beruf (Profesión):	Funkionario del Ministerio de Propaganda
Familien (familia):	Soltero
** Fiel partidario del régimen y totalmente convencido de su ideología.	

CVZ No. 754988



Abdruck des Reichsausschusses
Abdruck des Reichsausschusses

Joseph Freymuth
Stuttgart den 15. Mai 1944
Der Kreishauptmann
Amt für Polizeiangelegenheiten
M. d. R.

9.2. Cartas de grupo

Ministerio de Defensa



Militares: cuerpo encargado de llevar a cabo las diversas actuaciones militares del Reich. Podrán pertenecer a la *Luftwaffe* (comandante Hermann Göring) o a la *Wehrmacht* (comandante Erwin Rommel).

Gestapo (Reinhard Heydrich †1942): policía secreta nazi encargados de investigar y combatir «todas las tendencias peligrosas para el Estado», por ello tenía autoridad para investigar los casos de traición, espionaje y sabotaje, además de los casos de ataques criminales al Partido Nazi y al Estado.

Atributos: especializados en tácticas militares.

Intereses: cumplimiento de la teoría del “espacio vital” de Hitler.

Ministerio para la Ilustración Pública y Propaganda



Ministro: Joseph Goebbels

Responsable de la regulación de la prensa, la literatura, el arte visual, el cine, el teatro, la música y la radiodifusión. Encargados de controlar el mantenimiento de la ideología entre la población.

Atributos: especializados en propaganda y resolución pacífica de conflictos.

Intereses: cumplimiento y difusión de las bases de la ideología nazi del *MeinKampf* (Hitler, 1925) entre la población.

Ministerio del Interior



Ministro de Estado: Rudolf Hess.

Responsable de la planificación y autorización de los presupuestos y acciones políticas del Tercer Reich.

Atributos: encargados de la gestión de los recursos económicos, de las negociaciones con líderes de otros países y mano derecha del Führer.

Intereses: cumplimiento de los presupuestos del estado y de los objetivos políticos del gobierno nazi.

SUSCRIPCIONES

Un año 100 pesetas
Seis meses 50 pesetas
Tres meses 25 pesetas
Un mes 10 pesetas

LA VERDAD

Fundada el 10 de octubre de 1936. - Aceptada 11 de octubre de 1936. - Aceptada 12 de octubre de 1936.

DIRECCION

Plaza de la Estación, 11. - Teléfono 100.
Redacción: 100.
Administración: 100.

ANO III - NUMERO 1307
MÉDICA - MIÉRCOLES, 7 DE JUNIO DE 1944
PRECIO DEL EJEMPLAR: 20 CTS.

Ayer empezó la invasión de Europa por los aliados

Las fuerzas del Reich resisten con enérgica resolución

Hitler asume el mando supremo de los ejércitos alemanes de defensa del Continente

LA NOTICIA, BREVE

El desembarco de los aliados en la costa francesa, ayer, a las 6 de la mañana, se ha convertido en una batalla por la vida de Europa. Los ejércitos del Reich resisten con enérgica resolución. Hitler asume el mando supremo de los ejércitos alemanes de defensa del Continente.

LA NOTICIA, BREVE

El desembarco de los aliados en la costa francesa, ayer, a las 6 de la mañana, se ha convertido en una batalla por la vida de Europa. Los ejércitos del Reich resisten con enérgica resolución. Hitler asume el mando supremo de los ejércitos alemanes de defensa del Continente.

El sector de desembarco comprende la costa francesa desde El Havre a Cherburgo

En los primeros combates los atacantes sufren pérdidas cuantiosas

La lucha prosigue con encarnizamiento

El desembarco aliado coincide con el sector por donde lo esperaba Alemania

LA NOTICIA, BREVE

El desembarco de los aliados en la costa francesa, ayer, a las 6 de la mañana, se ha convertido en una batalla por la vida de Europa. Los ejércitos del Reich resisten con enérgica resolución. Hitler asume el mando supremo de los ejércitos alemanes de defensa del Continente.

LA NOTICIA, BREVE

El desembarco de los aliados en la costa francesa, ayer, a las 6 de la mañana, se ha convertido en una batalla por la vida de Europa. Los ejércitos del Reich resisten con enérgica resolución. Hitler asume el mando supremo de los ejércitos alemanes de defensa del Continente.

El sector de desembarco comprende la costa francesa desde El Havre a Cherburgo

En los primeros combates los atacantes sufren pérdidas cuantiosas

La lucha prosigue con encarnizamiento

El desembarco aliado coincide con el sector por donde lo esperaba Alemania

LA NOTICIA, BREVE

El desembarco de los aliados en la costa francesa, ayer, a las 6 de la mañana, se ha convertido en una batalla por la vida de Europa. Los ejércitos del Reich resisten con enérgica resolución. Hitler asume el mando supremo de los ejércitos alemanes de defensa del Continente.

LA NOTICIA, BREVE

El desembarco de los aliados en la costa francesa, ayer, a las 6 de la mañana, se ha convertido en una batalla por la vida de Europa. Los ejércitos del Reich resisten con enérgica resolución. Hitler asume el mando supremo de los ejércitos alemanes de defensa del Continente.

El sector de desembarco comprende la costa francesa desde El Havre a Cherburgo

En los primeros combates los atacantes sufren pérdidas cuantiosas

La lucha prosigue con encarnizamiento

El desembarco aliado coincide con el sector por donde lo esperaba Alemania

9.4 Rúbrica del juego de rol y del “diario de guerra”.

Criterio	Nivel de rendimiento		
	Principiante (1-4)	Competente (5-7)	Muy competente (8-10)
Participación grupal	Participa poco o no participa en el grupo. No escucha otras opiniones o acepta sugerencias. No propone alternativas y le cuesta aceptar el consenso o la solución	Participa en la toma de decisiones del grupo. Casi siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. A veces propone alternativas para el consenso o solución	Participa activamente en el grupo. Siempre escucha otras opiniones y acepta sugerencias. Siempre propone alternativas para el consenso o la solución.
Calidad de la intervención	Sus argumentos carecen de base teórica y no se ajustan al marco temporal.	Sus argumentos no se ajustan completamente a la base teórica o temporal.	Sus argumentos se ajustan completamente a la base teórica y temporal.
Ajuste al rol playing	No cumple o no tiene en cuenta el personaje asignado o las características del grupo.	Casi siempre tiene en cuenta las características del personaje y grupo asignados.	Siempre se ajusta perfectamente a las características del personaje y grupo asignados.
Asistencia	Asistió al 60% de las sesiones del juego de rol.	Asistió al 75-90% de las sesiones del juego de rol.	Asistió a todas las sesiones del juego de rol.
Diario de guerra	No hay elementos del contexto histórico en el diario ni está escrito en 1º persona. Tampoco recoge en el eje cronológico los principales acontecimientos de la II Guerra Mundial.	El diario está escrito en 1º persona pero con pocos elementos contextuales históricos o son incorrectos. Recoge en el eje cronológico parcialmente los acontecimientos de la II Guerra Mundial.	El diario está escrito en 1º persona, muestra originalidad e incluye elementos contextuales históricos. El eje cronológico recoge todos los acontecimientos de la II Guerra Mundial.